

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

FELIPE COSTA VIEIRA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE UMA TURMA DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA COM
BASE NOS PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM INFORMAL DE LUCY GREEN

BRASÍLIA – DF
2013

FELIPE COSTA VIEIRA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE UMA TURMA DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA COM
BASE NOS PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM INFORMAL DE LUCY GREEN

Trabalho de conclusão apresentado ao
Curso de Licenciatura em Música do
Departamento de Música da
Universidade de Brasília como requisito
para a obtenção do grau de Licenciado
em Música.

Orientadora: Jordana Pacheco Eid

BRASÍLIA – DF

2013



UnB

Decanato de Ensino de Graduação
Instituto de Artes
Departamento de Música
Curso de Licenciatura em Música

FELIPE COSTA VIEIRA

A CELEBRAÇÃO COMO META DA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, apresentado a Universidade de Brasília – UnB, no Instituto de Artes, Departamento de Música como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Música com nota final igual a 5,5 sob a orientação da Professora Jordana Pacheco Eid, segundo o ato n. 3/2013 do dia 12/12/2013, nomeando banca de avaliação.

Brasília/DF, 17 de dezembro de 2013.

Profa. Ms. Jordana Pacheco Eid
Universidade de Brasília

Profa. Ms. Juliana Rocha de Faria Silva
Instituto Federal de Brasília

Prof. Ms. Uliana Dias Campos Ferlim
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Jordana Eid, pela motivação, paciência, contribuições e apoio para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, que sempre acreditaram e investiram no meu potencial. Aos meus avós que sempre admiraram e apoiaram a minha música e minha educação. Aos meus irmãos, pelo carinho e afeto de sempre.

À minha esposa, que esteve ao meu lado durante esse processo, com todo amor e zelo.

Às professoras Delmary de Abreu, Juliana Rocha e Uliana Dias, que foram fundamentais no meu processo de formação acadêmica.

À Universidade de Brasília (UnB) que tenho muito orgulho de ser aluno, pelo ensino público de qualidade.

Aos jovens estudantes do IFB que aceitaram partilhar comigo suas experiências.

Aos meus colegas e amigos, que tornaram esses últimos anos tão especiais.

RESUMO

VIEIRA, Felipe Costa. A avaliação da aprendizagem musical de uma turma de alunos do ensino médio do Instituto Federal de Brasília com base nos princípios de aprendizagem informal de Lucy Green. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Brasília. Curso de Graduação de Licenciatura em Música, Brasília, 2013.

Esta pesquisa surgiu a partir da minha observação e participação como estagiário em um projeto de ensino e aprendizagem musical realizado durante o período de estágio do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília. O projeto se baseou na abordagem de aprendizagem informal de Lucy Green (2008) em que os alunos tinham que se reunir em grupos e tirar as músicas de sua própria escolha de ouvido e no final do projeto realizar uma apresentação. Esta pesquisa buscou entender quais significados este processo teve para os alunos, se houve celebração musical, e se eles tiveram uma relação positiva ou negativa diante dos significados inerentes e delineados da música (GREEN, 2006). Para isso, foi realizado um estudo de caso com uma entrevista em grupo focal com os alunos que realizaram o projeto. Concluiu-se com o trabalho que a celebração musical ocorreu de fato, e os alunos que celebraram o processo de aprendizagem musical foram os que tiveram uma boa relação com as músicas escolhidas e uma boa inserção no grupo de colegas. Isso possibilitou que eles se sentissem confortáveis para interagirem com o significado inerente, e consequentemente, ter uma experiência de celebração.

Palavras-chave: educação musical, aprendizagem informal, significados inerentes e delineados, celebração, avaliação da aprendizagem.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 12 |
| 2.1 Lucy Green e o Significado Musical..... | 12 |
| 2.2 Projeto Aprendizagem Informal na Escola Formal..... | 13 |
| 2.3 Projeto de aprendizagem informal na escola formal implantados por alunos da Universidade de Brasília (UnB)..... | 15 |
| 2.4 Aprendizagem musical de jovens na atualidade..... | 15 |
| 3. METODOLOGIA..... | 21 |
| 3.1 Abordagem da Pesquisa..... | 21 |
| 3.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados..... | 22 |
| 4. Análise dos Dados..... | 23 |
| 5. Considerações Finais..... | 27 |
| 6. Referências Bibliográficas..... | 29 |
| 7. APÊNDICE | 31 |
| 8. Apêndice I – Roteiro semiestruturado..... | 31 |
| 9. Apêndice II – Autorização para Entrevista no IFB | 32 |

1. Introdução

Minhas memórias pessoais de aprendizagem musical vêm desde a infância, dentre elas estão os discos dos meus pais do Clube da Esquina e Milton Nascimento, meus avós escutando música clássica, meu pai tocando violão para nós, filhos, dormirmos, minha avó estudando teclado. Um pouco depois, lembro de brincar com o teclado e de tirar algumas músicas no violão. Nesta mesma época, também lembro de batucar o primeiro disco da banda Timbalada nos carros do estacionamento da quadra, e dos CDs do Michael Jackson, de quem era e ainda sou fã.

Fui morar nos Estados Unidos aos 10 anos de idade, e lá comecei a tocar saxofone em uma big band do colégio. Nesse momento tive o primeiro contato com a partitura, com a finalidade de ler as partituras da banda. E, ao mesmo tempo, tive naturalmente uma certa proximidade com o maestro e professor da banda, que era saxofonista também, o que me possibilitou crescer bastante como músico e instrumentista, pois pude absorver muitas informações de maneira informal. Nesse mesmo período passei a ter aulas de piano erudito, e, ao mesmo tempo, estudava piano e violão popular por conta própria. Considero que o estímulo que recebi dos meus professores me impulsionou a mergulhar no mundo da música, e pesquisar por mim mesmo o universo da música, seja na composição, improvisação, ou no estudo do saxofone, piano e violão.

Retornando ao Brasil em 1999, com o intuito de continuar minha experiência musical, eu ingressei na Escola de Música de Brasília. E lá me formei em saxofone em apenas 4 anos, devido à vários testes de nivelamento que realizei. O ponto forte desta experiência foram os estudos com o professor de sax, que tocava choro. Estes anos foram marcados pelo meu estudo do choro, e formação de grupos de choro que tocavam pela cidade.

Esta experiência heterogênea ajudou na internalização de um vasto repertório no campo de interação musical e humana, do qual utilizo para realizar tantos meus projetos de produção musical, como os projetos pedagógicos. Já tive vários relacionamentos com instituições musicais, mas com exceção da minha escola nos EUA, onde obtive um forte estímulo acadêmico para os meus empreendimentos musicais, sempre me considerei à margem da rígida forma da academia.

Quando ingressei na Universidade de Brasília, tive a oportunidade de trabalhar com a professora Cristina Grossi em uma disciplina que cursei no ano de 2010, baseada na pedagogia da autora e pesquisadora inglesa Lucy Green. Achei que foi um

trabalho interessante, e que a ideia de descentralização do papel do professor é uma atitude madura para o educador, aquele que não interfere, que observa, e auxilia o aluno quando solicitado por ele.

De modo geral, prefiro a aprendizagem informal e me identifico com propostas mais livres, nas quais o conteúdo não é rígido. Creio que o conteúdo deve ter um significado para o aluno, e que seu universo precisa ser compreendido, antes que despejemos informação de forma indiscriminada. O meu intuito dentro da educação musical é exercitar e aprender novas maneiras de criar atmosferas criativas, nas quais os alunos possam ter um processo de aprendizagem significativo para suas vidas. E, por isso, me identifiquei com a proposta de Lucy Green durante os estágios na Universidade de Brasília.

O curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília tem como parte do currículo a realização de três estágios supervisionados, nos quais o aluno tem a oportunidade de atuar em escolas e instituições de ensino.

No primeiro semestre de 2013, realizei o meu terceiro estágio no Instituto Federal de Brasília (IFB), na unidade de Planaltina. Os Institutos Federais foram criados pela lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008, sendo que o primeiro Instituto Federal foi a transformação do Colégio Agrícola do GDF em IFB.

Na unidade de Planaltina, o Ensino Médio é integrado ao Curso Técnico de Agropecuária. Os alunos recebem dois diplomas de conclusão do Ensino Médio e Curso Técnico – educação profissional e tecnológica, mais o curso técnico concomitante.

O projeto de estágio ocorreu entre 18/05/2013 e 4/7/2013. A atuação dos estagiários aconteceu nas aulas, dentro da grade horária do curso regular de Artes/Música. Os encontros aconteciam sempre às quintas-feiras, e tinham a duração de 2 horas/aula. Houve um total de oito encontros, além de um encontro prévio para observação da turma. Ao final do projeto, realizamos uma apresentação em grupo.

O projeto foi realizado com uma turma do 2º ano do Ensino Médio que oscilou entre 15 a 20 integrantes. Alguns aderiram a turma após o início do projeto, e outros abandonaram a turma antes do término.

A professora de música do instituto exerceu um papel fundamental para a realização deste projeto. Além de ser bem engajada e articulado no instituto, o que facilitou os tramites burocráticos para a realização do estágio, ela já tinha um

conhecimento amplo da proposta pedagógica da Lucy Green, o que possibilitou que trabalhássemos com grande fluidez em nossa comunicação.

O instituto nos disponibilizou uma sala com bateria, piano elétrico, percussão (bongô, triângulo, meia lua), flautas, violões, baixo, guitarra, mesa de som, 3 amplificadores e ar condicionado. Havia também uma segunda sala com 10 teclados conectados em uma mesa de som ligada a duas caixas de som.

A ideia do Projeto era que os alunos formassem grupos para tirar músicas de ouvido, utilizando os recursos da escola, que incluem o espaço e os instrumentos. O Projeto foi baseado na proposta de Lucy Green (2002; 2006; 2008; 2010) que destaca cinco princípios norteadores das práticas informais de aprendizagem musical encontradas nas maneiras como os músicos populares aprendem:

1. Os alunos escolhem as músicas com as quais já estão familiarizados, as quais se sentem realizados e se identificam fortemente;
2. Os alunos “tiram” as músicas de ouvido.
3. Os alunos aprendem nos grupos por meio da aprendizagem com os pares – de forma consciente e inconsciente – observando, ouvindo ou imitando os outros;
4. Os alunos aprendem pela assimilação pessoal, muitas vezes ao acaso, habilidades e conhecimentos de músicas do seu “mundo real”;
5. A aprendizagem ocorre pela integração do ouvir, executar, improvisar, e compor, com ênfase na criatividade.

Nesta proposta, a aprendizagem ocorre de forma idiossincrática, na qual o aluno busca sua própria motivação para realizar a tarefa proposta, que é tirar uma determinada música de ouvido. O professor tem o papel de ajudar o aluno em sua descoberta. Desta forma, a música permanece integrada com o mundo real, ao invés de construirmos um conhecimento do simples para o complexo, no qual se ensinaria primeiro os fundamentos da música, para somente depois poder executá-la.

Durante o estágio no Instituto Federal eu tive uma vivência interessante em que meu papel não era de ensinar, mas de ajudar os alunos a chegarem ao objetivo de tirar de ouvido a música escolhida por eles.

No início, desenvolvi o papel de professor “organizador,” mais centrado em organizar as condições iniciais para que o projeto seguisse seu próprio rumo. Tive também momentos em que atuava como professor músico (SWANWICK, 1993), nos quais fazia música com os alunos e o processo de aprendizagem ocorria por meio da interação no contexto musical em si. Isso se fazia notar em momentos em que o baixo

tentava encontrar a bateria, ou nos momentos em que os teclados tentavam se encaixar na composição. Ou seja, nesse momento acontecia o aprendizado rítmico dos alunos.

Por outro lado, houve alguns momentos em que a minha intervenção como professor não foi propícia. Como, por exemplo, em uma ocasião em que eu decidi desenhar a formação de acordes para um aluno. Notei que isso o dispersou mais do que ajudou e percebi que essa intervenção tradicional não se encaixava na proposta naquele momento.

Em certos momentos, foi um esforço para manter a atenção e a motivação dos alunos pelas atividades. Tivemos que balancear diversas partes da equação, dentre as quais tínhamos a quantidade de alunos, os interesses dos alunos por determinado instrumento, a quantidade de instrumentos disponíveis, e a distribuição destes instrumentos pelas salas.

Foi interessante também observar a dinâmica de formação dos grupos e escolha de repertório. Um grupo, por exemplo, tocou uma música do repertório de sertanejo tradicional, que se chama “Menino da Porteira” de Tião Carrero e Pardinho. Eles conseguiram ter uma dinâmica de grupo interessante, com dois meninos tocando violão e duas meninas cantando. A dinâmica deste grupo aconteceu de forma mais colaborativa, pois os instrumentos não estavam amplificadas, o que deixou o ambiente com menos poluição sonora.

Outro grupo, formado por alunos que já tinham alguma experiência com os instrumentos, executaram a música Paradise do Coldplay, e foi constituído de baixo, violão, e bateria. Surgiu também um trio de flautas e dois violões que criou um arranjo para esta formação da música Isn't She Lovely, do Stevie Wonder. Um aluno teve problemas em encontrar os dedilhados na flauta transversal, mas se dedicou a solucionar o problema pela internet.

O resultado final do Projeto, a apresentação dos alunos, foi excelente. No momento dos preparativos finais, os alunos trabalharam com um foco acima da média.

Apesar de não representar a totalidade dos resultados obtidos no processo, a apresentação final foi o produto mais tangível que o nosso estágio gerou. A apresentação final foi uma experiência significativa para os alunos, gerando neles uma pressão natural e saudável. Neste momento, foi possível observar os alunos dando o melhor de si ao apresentarem os resultados que obtiveram durante todo o

processo. Foi enfatizado que eles poderiam apresentar resultados parciais de seus trabalhos, como trechos de músicas.

Tivemos quatro grupos ao total: Paradise, Menino da Porteiro, Isn't She Lovely e Amo noite e dia. Todos os alunos apresentaram, inclusive alguns participaram tocando instrumentos de percussão como meia-lua e bongô. Pedi, também, para que quem soubesse a letra, que cantasse junto com a banda para encorajar os colegas que estivessem apresentando. Todos aplaudiram os demais colegas e o clima foi de diversão.

Após o término das apresentações eu senti que eles haviam atingido o objetivo geral de tirar a música de ouvido em grupo, mas fiquei na dúvida se o Projeto havia mudado de alguma maneira a relação dos alunos com a música, se eles haviam se identificado de certa maneira com os significados delineados e inerentes da música e se, assim, eles tinham realmente tido uma experiência celebrada com ela. A partir dessa dúvida, surgiram as seguintes questões de pesquisa: Para os alunos, as aulas do Projeto geraram afinidade com os significados inerentes da música? Para os alunos, houve alteração no significado delineado da música escolhida? Para os alunos, houve celebração nas práticas musicais realizadas? Como?

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, investigar como as aulas do projeto promoveram a celebração dos estudantes com as músicas escolhidas. Os objetivos específicos são:

1. Conhecer os significados inerentes e delineados envolvidos na escolha da música pelos grupos de alunos;
2. Identificar se os significados musicais inerentes foram alcançados pelos alunos;
3. Identificar se os significados musicais delineados da música escolhida foram modificados após o projeto;
4. Identificar se os alunos experimentaram alienação ou ambiguidade no projeto.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Lucy Green e o Significado Musical

A partir de sua preocupação com a aprendizagem focada no aluno, Lucy Green (2006) investiga o significado musical: “Música tem significado em si quando as pessoas a entendem realmente como música em primeiro lugar” (GREEN, 2006). Para a autora, o ouvinte precisa ter uma predisposição para aquilo que considera música dos outros sons e silêncios que existem no ambiente.

Lucy Green investiga há muitos anos o significado da música, linha de estudo que faz parte da sociologia da educação musical. A autora (2006) conceituou o significado musical em dois aspectos. O primeiro é o *significado inerente* da música, que consiste do material do qual a música é feita. Este material é o próprio som, o silêncio e suas inter-relações, como, por exemplo, um som pode ser mais grave ou agudo que outro, ou pode ter uma duração maior ou menor. O segundo é o significado *delineado* da música, que são as extrapolações do material sonoro para o mundo social, ou seja, como este material interage com o homem. Um indivíduo que gosta de frequentar festas de música eletrônica, por exemplo, que vai vestido com as roupas adequadas para a ocasião e obedece aos códigos de comportamento deste seguimento musical, está interagindo com seu significado delineado.

A celebração ocorre quando um indivíduo tem uma relação positiva com ambos os significados da música. Nesse caso, no campo do significado inerente, ele conseguiria apreciar o material sonoro constituinte da música, o que muitas vezes requer um conhecimento prévio para entender as formas pelas quais este material se organiza. E simultaneamente, no campo do significado delineado, ele possuiria uma relação positiva com o contexto geral e implicações sociais desta música.

No outro lado do espectro, temos a possibilidade de obter uma experiência negativa com ambos os campos de significado da música. Isto ocorre quando o indivíduo não se identifica com o material sonoro, suas formas e substâncias, e tampouco com o contexto no qual a música se apresenta. Ele permanece alheio, quase como se esta música não fosse música para ele. Lucy Green denomina esta experiência de alienação.

O número de experiências de significado se dá pelas resultantes da combinação entre os campos de significado inerente e delineado, gerando quatro resultados possíveis:

| Significado inerente | Significado delineado | Experiência musical |
|----------------------|-----------------------|---------------------|
| 1 | 1 | Celebração |
| 1 | 0 | Ambiguidade |
| 0 | 1 | Ambiguidade |
| 0 | 0 | Alienação |

Tabela 1 – Significados inerente e delineado vs. Experiência musical

Além da celebração e da alienação, temos também, entre estes extremos, dois tipos de experiências de ambiguidade. Na primeira, o indivíduo tem uma experiência positiva com o significado inerente da música, mas não se relaciona com o seu contexto. Um exemplo seria uma pessoa que escuta e toca *jazz*, mas não gosta de ir aos bares e casas noturnas aonde os músicos se reúnem para tocar. No segundo caso de ambiguidade, notamos justamente o contrário, o indivíduo se relaciona com o contexto no qual a música se apresenta, mas não possui qualquer vínculo ou noção do discurso musical apresentado. Trata-se daqueles que vão à festas, bares de jazz, por exemplo, pois se identificam com o contexto, com a atmosfera boêmia, mas não tem capacidade para apreciar as nuances melódicas e harmônicas deste gênero musical.

Quando o aluno escolhe a sua própria música, podemos inferir que ele possui uma relação positiva com as delineações desta música. Ele está confortável em se engajar no aprendizado da música, em fazer parte do contexto social no qual ela se insere. Com esta porta aberta, pode-se trabalhar o material inerente da música, a sua constituição rítmica, melódica, a sua constituição sonora.

2.2 Projeto aprendizagem informal na escola formal

Na proposta de aprendizagem informal na escola formal de Lucy Green (2008), a primeira etapa é para os alunos tirarem de ouvido músicas de seu gosto. Na segunda etapa, os alunos trabalham com um repertório pré-selecionado pelo professor e que se assemelha ao gosto musical do aluno. Em terceiro lugar, os alunos

novamente tiram as músicas escolhidas por eles mesmos. A quarta etapa já é mais complexa, pois exige que os alunos componham suas próprias músicas e depois a apresentem. Em seguida, os estudantes utilizam modelos musicais para ajudá-los na prática e, por fim, utilizam toda a experiência adquirida para tirarem músicas de repertório não familiar.

Em síntese, os estágios de Lucy Green (2008) que se alternam deixando ora os adolescentes trabalharem segundo suas próprias orientações ora com mais direcionamento, podem ser resumidos da seguinte forma:

1º - Adolescentes em grupos de amigos formam bandas e escolhem a música para “tirarem de ouvido” nos instrumentos por eles selecionados, a partir da audição do CD. Este é o estágio mais importante por conter a base tanto metodológica quanto do papel do professor nesta proposta.

2º - Os alunos perdem a total autonomia do estágio 1, pois neste estágio os adolescentes trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar) , e algumas demonstrações por parte do professor.” (GREEN, 2008, p.26)

3º - O primeiro estágio se repete tendo em mente “as habilidade adquiridas nos estágios 1 e 2” (GREEN, 2008, p. 193).

4º - “Os alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua própria aprendizagem no grupo de amigos” (GREEN, 2008, p. 193).

5º - Os adolescentes trabalham a partir de um “modelo musical.”

6º e 7º - Procedimentos pedagógicos realizados anteriormente (informais) com músicas de escolha dos estudantes são agora postos em ação a partir de repertório não familiar.

De acordo com Lucy Green (2006), nas últimas etapas o projeto leva a experiência um passo além. Desta vez, ao invés de deixar que os alunos escolham as próprias músicas, ela pede que os alunos tirem de ouvido um repertório específico, constituído de músicas clássicas. A ideia seria utilizar o conhecimento adquirido pelos alunos do material inerente da música que escolheram por vontade própria na primeira etapa, e aplicar no processo de tirar as músicas clássicas de ouvido. Lucy Green constatou em sua pesquisa que, no primeiro momento, os alunos demonstraram uma resistência com o campo delineado desta música, alegando que era “música de velho,” por exemplo. Mas à medida que foram explorando o seu material inerente,

mudaram paulatinamente de perspectiva, tornando-se mais abertos em relação ao campo delineado.

Lucy Green (2006) propõe que, por meio das práticas informais, a experiência com o significado inerente da música pode influenciar o significado delineado da música. Desta maneira, o aluno pode abrir o seu horizonte e criar as suas próprias delimitações com relação a outras músicas.

2.3 Projeto de aprendizagem informal na escola formal implantados por alunos da Universidade de Brasília (UnB)

O projeto piloto (GROSSI, 2009) utilizando a metodologia da Lucy Green (2008) foi realizado no segundo semestre de 2008, na Escola Paulo Freire, com a coordenação da Cristina Grossi, envolvendo aproximadamente 80 jovens. O projeto contou com a contribuição de 16 alunos da disciplina Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3 (PEAM3) da UnB.

À partir do primeiro semestre de 2009, o projeto passou a ser realizado na escola Centro de Ensino Médio do Setor Oeste (CEMSO). Em 2011 o Projeto passou a acontecer no curso à distância da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (FERLIM, 2012) dentro da disciplina de Estágio Supervisionado em Música 3, sob a supervisão da professora Uliana Dias. Em 2012 o projeto também foi realizado no CEMSO, com a turma de jovens e adultos.

2.4 Aprendizagem musical de jovens na atualidade

Arroyo (2003) afirma que o conceito de educação musical consiste em muito mais do que a iniciação musical que ocorre nas escolas e seus níveis subsequentes de instrução formal. Para a autora, a educação musical, abrange também outras formas de ensino e aprendizagem que ocorrem fora do âmbito escolar, e que sempre quando existe música, ocorre também em algum nível alguma forma de aprendizagem musical.

Arroyo (2003) faz uma breve explanação sobre a intertextualidade que ocorre entre a música e as ciências sociais, e como o desenvolvimento desta influencia aquela, principalmente à partir do início do século XX, momento em qual diversas áreas do saber passaram por revoluções e encontraram um novo modo de ver o

mundo.

Um dos principais conceitos que a antropologia deixou para a música, e que influenciou principalmente a Etnomusicologia, foi a ideia de relatividade entre as culturas. Este conceito ajudou bastante a abandonarmos o euro-centrismo e conseguir observar as outras culturas por si mesmas, sem compará-las com os parâmetros europeus. No âmbito da música, o relativismo ajudou com que pudéssemos observar a música de outras culturas, baseado em seus próprios padrões, e não de acordo com a música de concerto europeia.

A superação de uma visão eurocêntrica do mundo e a compreensão da construção social da realidade levaram a outras elaborações decisivas na segunda parte do século XX, entre elas a visão pós-moderna e pós-estruturalista, quando houve rupturas com a ideia de progresso, de objetividade incontestável da ciência; quando as grandes narrativas foram substituídas pela narrativa de todos, e que poder e saber poderiam estar estreitamente relacionados. (ARROYO, 2003)

O conceito de música como uma prática social também é defendido pela autora Jusamara Souza (2004). Segundo a autora, música não é um mero aglomerado de notas e fenômenos sonoros que têm valor isoladamente de seu receptor. O receptor deve ser levado em consideração, com seu histórico de vida, contexto social, inclinações.

Souza (2004) cita que “considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas.” A autora acredita que muitos professores, na prática, ainda não internalizaram estes conceitos, muitas vezes impondo sua noção de música aos alunos, tratando-os como uma *tabula rasa*, como indivíduos que não possuem conhecimento musical. Sousa convida os professores a investigar e conhecer mais sobre os alunos em sala de aula, dizendo que o seu maior desafio é a “constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos.” Para a autora,

Os adolescentes, por exemplo, se identificam com suas tribos musicais (com o moto: diga-me o que tu ouves e eu te direi quem tu és) frequentando os espaços multiculturais na cidade, como shows de música sertaneja/caipira/country, e lugares como boates, onde se sincronizam com o rock, a tecnomusic, o hip hop, a música “pop” como o axé-music, pagode, etc. Nesses locais, é frequente a expressão festiva do coletivo, o desejo do encontro do jovem adolescente, de ser visto e ver, identificar e socializar-se, marcando entre grupos e seus pares suas semelhanças e divergências, assumindo-se como seres sociais complexos e contraditórios. (SOUZA, 2004, p. 9)

Jusamara Souza (2004) cita como exemplo a pesquisa de Vânia Fialho (2003 *apud* SOUZA, 2003) com os integrantes e espectadores do programa televisivo Hip Hop Sul, segundo o qual o hip hop serviu como veículo para a afirmação da identidade de vários jovens da periferia de Porto Alegre, pois sua autoimagem estava ligada àquela expressão cultural.

Green (1996), em seu trabalho sobre sociologia da educação musical, enfatiza a importância dos grupos nas práticas musicais. O número de grupos dentro de nossa sociedade é vasto, e um indivíduo pode pertencer a mais de um grupo por tempos diversos. Isso gera uma enorme complexidade quando analisamos a interação do indivíduo com a música. Os grupos podem se organizar por religião, idade, nacionalidade, gênero, etnia, classe social, e etc.. Cada subdivisão destes grupos terá uma relação específica com cada música. Lucy Green (1996) dá um exemplo de como determinadas classes sociais interagem com a música clássica:

Crianças de classe média estão mais inclinadas que as crianças da classe operária a tocar um instrumento de orquestra na escola; crianças da classe operária estão menos inclinadas a optarem por música na escola e continuarem seus estudos até a universidade ou conservatório. Embora crianças de todas as classes apreciem música popular, crianças da classe média são mais susceptíveis a responderem positivamente às delineações da música clássica em sala de aula, sendo mais familiarizados com, e consequentemente afirmativos para, os significados inerentes da música clássica. (GREEN, 1996)

Além disso, estes grupos interagem com três aspectos da cadeia produtiva da música: a produção, a distribuição e o consumo. A fase de produção consiste em todos os aspectos necessários para a sua criação, e inclui as fases de composição da música, execução, produção em estúdio, engenharia de som, performance e improviso. Como foi feita esta música? Foi feita em grupo ou envolveu diversos indivíduos? Como os indivíduos interagem durante o processo de produção? Já a fase de distribuição compreende os meios pelos quais a música chega aos ouvintes, e pode ser pela televisão, internet, por divulgação boca a boca, pela escola, entre outros meios. O terceiro aspecto da cadeia produtiva diz respeito ao consumo musical. Em qual contexto a música é consumida e como ela é consumida, se ela é somente escutada ou é dançada, se ela é utilizada em rituais e cultos, se ela é assistida ao vivo ou por meio de gravações.

Callegari (2008) realizou sua dissertação de mestrado sobre a relação indivíduo-música no projeto *Cantadores do Vento* e utilizou como um de seus principais referenciais teóricos a literatura de Lucy Green. A autora investiga a

dialética existente na educação musical entre a abordagem das notas e a abordagem do contexto. Ela explica que na abordagem das notas “parâmetros tais como tonalidades, modulações, melodia, harmonia, métrica, ritmo, textura, forma, contraponto” são enfatizados. (Callegari, 2008, p. 18). Já na abordagem do contexto, o ser humano ocupa um papel central para interpretar a música que o circunda, e para isso, está munido de seus valores, origens, e inserção social.

Callegari também faz referencia a Green (2001), com relação à ideologia musical, com relação ao ensino formal e informal. Segundo a autora, a introdução da música popular nas salas de aulas aconteceu de forma gradativa. Antes disso, trabalhava-se somente a música clássica nas escolas, com um enfoque primário em sua estrutura sonora, ou seja, no campo de significado das “notas.”

A música popular começou a ser introduzida nas escolas ocupando um segundo plano em relação à música clássica. Esta era sempre tida como superior, enquanto àquela era banalizada. Green (2001 *apud* CALLEGARI, 2008) sugere que esta hierarquização aconteceu como um meio de manter a ideologia da classe dominante, uma vez, que a democratização da música popular poderia favorecer os grupos sociais marginalizados, em detrimento das classes dominantes. A educação musical servia então para a manutenção do *status quo* das classes dominantes, exercendo forte papel para manter suas relações de poder e ideologias.

Lucy Green (GREEN, 2001 *apud* CALLEGARI, 1997, p. 19) propõe observar como os diferentes grupos sociais interagem com diversos tipos de música. Um mesmo individuo pode pertencer a mais de um grupo social, como gênero, idade, nacionalidade, o que gera uma complexidade em seu significado musical. Além disso, pode-se observar que o significado musical é gerado na experiência musical em si, mais especificamente nas “práticas de produção, distribuição e recepção.” (GREEN, 2001 *apud* CALLEGARI, 1997, p. 19).

Callegari (2008) focou sua pesquisa na educação musical no âmbito de projetos sociais. Analisou o contexto dos professores, ou como ela mesmo os designa “multiplicadores” do projeto, e sua formação e desempenho no projeto. Os multiplicadores atuavam no âmbito das notas, focando em afinação e tonalidade das músicas. Foi constatado uma lacuna na formação musical destes multiplicadores, que muitas vezes lembravam de suas aulas de música na infância para guiar os integrantes do projeto. Callegari sugere que os projetos sociais são um campo fértil para os

recém-formados de licenciatura musical, contexto o qual poderão contribuir com uma formação musical mais robusta.

Callegari (2008), no entanto, não desconsidera a importância dos significados delineados que foram abordados no projeto. O projeto trabalha com cenas teatrais e com as letras das músicas, que apontavam para a cultura popular. A literatura foi fundamental para a elaboração dos roteiros, e trouxe o universo social para o contexto do trabalho.

Fábio Proença (2011), objetivando compreender o processo de aprendizagem musical de uma banda de jovens, também conclui em seu trabalho de conclusão de graduação, que o devido acompanhamento de profissionais licenciados em música pode gerar melhores resultados nas práticas musicais de conjunto informais. Mas também considera a importância de uma abordagem holística, ao constatar a importância da influência familiar na formação do interesse do aluno por música. Ele observou que os alunos que faziam parte da banda que analisou já haviam tido alguma relação com a música por intermédio da família.

Proença (2011) também observou que alguns integrantes da banda analisada atribuem grande importância ao aprendizado formal que obtiveram previamente, enquanto outros atribuem mais ênfase sobre o aprendizado informal. Proença analisa uma série de elementos aos quais os músicos atribuem o seu sucesso, e estes elementos também perpassam a aprendizagem formal e informal, e sua relação com a aprendizagem de instrumentos, assim como os seus valores e atitudes que acham necessários para ter êxito na profissão.

Maria de Barros (2010) pesquisou a aprendizagem formal e informal de alunos de canto popular do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Ela investigou como se deu a aprendizagem destes alunos antes do ingresso na CEP-EMB, e o processo de integração na escola.

Segundo a pesquisa, as aspirações que os alunos buscam no fazer musical e que em parte são importantes aprendizados advindos da Escola, consistem em elementos como “expressão e ou interpretação, o timbre, ou personalidade vocal, a presença de palco, a afinação, o domínio da extensão vocal, a identidade musical, e a divisão.” Porém, muitas vezes a escola não acolhe o histórico pessoal dos alunos, ignorando o seu histórico familiar, a individualidade musical, e as idiossincrasias dos processos de aprendizagem informal do músico popular.

Lacôrte (2006), também investigou a aprendizagem de músicos populares na capital do país. Constatou também a importância da vontade e esforço pessoal na parte do músico para aprender um instrumento, assim como a influência familiar.

“Diferentemente da crença do senso comum, de que a aprendizagem do músico popular é consequência somente de um talento nato ou de um dom divino, emergiu da pesquisa que esses profissionais estudam muito, porém nem sempre de forma homogênea e convencional.” (LACÔRTE, 2006)

Lacôrte (2006) também observou que muitas instituições pelas quais os alunos passavam tinham preconceitos com a música popular. Porém, diversos alunos frequentaram aulas formais por meio de cursos de verão, palestras, e outros tipos de aulas formais.

3 Metodologia

3.1 Abordagem da pesquisa

Optei por realizar uma pesquisa qualitativa de campo tendo em vista os processo situacional específico de acordo com a perspectiva dos próprios participantes da pesquisa. De acordo com Bauer e Gaskell (2002), “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais.” Nesta pesquisa o objetivo é compreender como as aulas do projeto promoveram a celebração dos estudantes com as músicas escolhidas a partir da visão dos próprios alunos desse projeto.

O estudo de caso foi adotado como estratégia por se tratar de uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno no contexto do mundo real (YIN, 2005). O caso desta pesquisa é a turma de alunos do ensino médio do Instituto Federal de Brasília, *campus* de Planaltina, que participou do projeto desenvolvido por estagiários do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília no primeiro semestre de 2013.

Como instrumento de coleta de dados, a entrevista com o grupo focalse mostrou coerente. De acordo com Gomes (2005), “O grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais.” Optei pela entrevista, pois como já havia trabalhado com os alunos previamente, senti que já tínhamos uma certa intimidade para trocar informações e, de acordo com Szymanski (2004, p. 12),

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho.

Outra característica do grupo focal colocada por Bauer e Gaskell (2002) foi importante para a escolha deste instrumento, pois, segundo os autores, no ambiente mais natural e holístico do grupo focal, os participantes da pesquisa comentam suas próprias experiências e também as experiências dos outros, além de considerar o que é dito no grupo antes de formular suas próprias respostas. Como características centrais da entrevista de grupo, Bauer e Gaskell (2002) colocam:

1. Uma sinergia emerge da interação social. Em outras palavras, o grupo é mais do que a soma de suas partes.

2. É possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança d opinião e a liderança de opinião.
3. Em um grupo pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois.

3.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para coletar os dados, primeiramente entrei em contato com a professora da turma do Instituto Federal de Brasília, com a qual já havia realizado o estágio. Ela gentilmente autorizou a realização da entrevista em grupo, e agendamos a data. Ao chegar no Instituto Federal em Planaltina para realizar a entrevista, localizei a professora de música do instituto e ela me direcionou para a sala onde aconteceria o debate com os alunos. Organizei as cadeiras para que formassem um círculo. Dispondo de um roteiro semiestruturado (ver apêndice), conduzi a entrevista questionando primeiramente abertamente a todos os alunos e, em seguida, direcionando a atenção para os alunos que iam respondendo, pedindo explicações e exemplos do que iam dizendo. No momento da entrevista gravamos um total de 6 vídeos da conversa com os alunos. A entrevista durou cerca de 50 minutos.

Após a coleta, os vídeos foram transcritos e divididos em vídeos de 1 a 6, de maneira cronológica. Como havia 15 alunos que aceitaram participar da pesquisa, enumerei cada um de 1 a 15 para o processo de análise dos dados. Para análise, os dados foram categorizados da seguinte maneira: dividi as respostas que falavam de significado inerente e significado delineado, resumi o foco de cada fala, e por fim, cruzei os dados para identificar em que momentos os alunos demonstraram vivenciar situações celebradas ou não no projeto.

4 Análise de dados

O primeiro princípio do trabalho informal de Lucy Green (2006), em que os alunos devem tirar uma música de livre escolha de ouvido, tem por si só um impacto positivo no significado delineado da música. Nesta pesquisa, o fato dos alunos do projeto se identificarem com o contexto que envolve a música escolhida possivelmente aconteceu por eles já se relacionarem auditivamente com a música em seu cotidiano. Isso pode ser notado conforme a observação de um aluno sobre a escolha das músicas do projeto:

“O pessoal escolheu mais das músicas pelo que conhecia já. Quase ninguém escolheu música que nunca tinha tocado. Pelo que eu vi assim.” (Vídeo 5, Aluno 1)

Já no campo dos materiais e objetos sonoros, diversos alunos relataram que tiveram neste projeto sua primeira oportunidade de aprender a tocar um instrumento, como vemos nas seguintes respostas:

“Pesquisador: E como foi lá? Já tinha tocado o teclado antes?

Aluno: Não, nunca tinha tocado antes.” (Vídeo 5, Aluno 2)

“Pesquisador: E você já tinha tocado?

Aluno: Não, nunca tinha. Aprendi as notas”. (Vídeo 1, Aluno 3)

A partir disso podemos inferir que o Projeto possibilitou que esses alunos tivessem o primeiro contato prático com o significado inerente, ou seja, com os materiais sonoros constituintes da música por meio da execução. Para grande parte dos alunos, portanto, havia apenas uma relação delineada com a música antes do Projeto.

Mesmo sendo o primeiro contato dos alunos com a execução instrumental, vários relatos indicam uma experiência positiva com o significado inerente da música durante o projeto. Dentre estes aspectos sonoros apreciados pelos alunos, estão a forma, o ritmo e as notas, os quais podemos observar nos seguintes relatos:

“Eu aprendi as notas que a gente toca nas músicas.” (Vídeo 5, Aluno 2)

“Eu peguei bem o ritmo da música a ver a hora que o teclado entra. O teclado para acompanhar a bateria, no caso.” (Vídeo 5, Aluno 2)

“Pesquisador: E você já tinha tocado?

Aluno: Não, nunca tinha. Aprendi as notas”. (Vídeo 1, Aluno 3)

“Você tem que esperar o companheiro saber entrar em tempo certo.” (Vídeo 2, Aluno 4)

Um dos princípios que Lucy Green (2008) sugere para seus projetos de trabalho informal é que os alunos possam escolher os seus próprios grupos, e desta maneira trabalhar com seus amigos e pessoas com quem possuem afinidade. Esse princípio é, segundo a autora, de grande importância, pois estimula a aprendizagem em pares dos alunos.

O processo de escolha dos grupos influencia outro princípio do projeto de aprendizagem informal, que é a escolha das músicas. O fato de poder escolher o seu próprio repertório faz com que o processo se inicie com uma predisposição para trabalhar com a música e, como dito anteriormente, com uma relação positiva dos alunos com os significados delineados da música.

Nos casos em que o processo de escolha dos grupos e músicas é turbulento, pode-se observar experiências negativas, como, por exemplo, a experiência de alienação, que acontece quando não há uma interação positiva com os significados delineado e inerente da música.

No relato seguinte, o aluno expressa uma reação negativa ao ter tocado uma música da qual não gostava:

“Pesquisador: O que você aprendeu a tocar?

Aluno: Eu não aprendi a tocar nada não.

Pesquisador: Qual música (você tocou)?

Aluno: Menino da porteira.

Pesquisador: E você não gostava dessa música? Mas que estilo você gosta?

Aluno: Eu gosto de rock nacional. Mas tive que tocar. Eu peguei o pandeiro. Vi o povo tocando, destruindo aquilo lá e eu peguei.”(Vídeo 5, Aluno 1)

E ao investigar o processo de escolha da música, foi possível observar a dificuldade desse aluno:

“Pesquisador: Mas e no processo de escolha. Você se envolveu também?

Aluno: Porque tinha muita gente lá. Aí foi voto vencido.

Pesquisador: E na hora de escolher os grupos? Como que foi a parte de escolher os grupos?

Aluno: No dia da escolha dos grupos faltou muita gente, então no dia mesmo acho que só tinha nós três aqui. No dia que foi para escolher a música que ia colocar os instrumentos que ia tocar, daí trocou todo mundo.” (Vídeo 5, Aluno 1)

Podemos concluir que o aluno teve uma experiência alienada, pois ele não possuía uma conexão positiva com o contexto da música escolhida, com seu significado delineado, e estava alheio à suas atribuições sociais. Isso o impediu de criar uma conexão positiva com o significado inerente da música. O aluno simplesmente “pegou” um pandeiro e apesar de estar insatisfeito cumpriu a atividade, mas alegou que nada aprendeu. Diferente da pesquisa de Green (2006) em que os

alunos demonstraram uma resistência com o campo delineado da música, mas à medida que foram explorando o seu material inerente, mudaram paulatinamente de perspectiva, tornando-se mais abertos em relação ao campo delineado, nesta pesquisa o fato mencionado demonstrou a importância que tem o processo de escolha da banda e da música no momento inicial do projeto para que a experiência seja realmente celebrada.

Na seguinte afirmação: “É precisamente pelo contexto social e pela interação que as delineações musicais adquirem conteúdo e importância.”, Lucy Green (2010) sugere que durante o projeto, as delineações muitas vezes são moldadas na própria sala, e que pode acontecer do aluno filtrar o conteúdo que pode ser expressado na frente dos outros colegas. O que o aluno se permite dizer em sala de aula sobre o seu gosto musical diz bastante do significado delineado que atribui àquela música. Um aluno, por exemplo, expressou uma experiência positiva com as delineações da música sertaneja, como a interação com o público, extroversão e animação. Porém, ao mesmo tempo, declarou não gostar do gênero:

“A gente tem que saber lidar com o público. Porque quem canta não precisa ter vergonha. Ir cantando, sem vergonha. Saber quem é o público. Eu gostei assim, apesar de não curtir sertanejo. Mas foi uma experiência bacana. Por que sertanejo é assim um estilo que dá para animar a galera. Que dá para deixar as pessoas assim.” (Vídeo 5, Aluno 5)

Mais adiante, quando perguntamos qual estilo de música ele gostava, ele respondeu que gostava de rock. Isso nos remete também às questões de identidade que os jovens atravessam, e como o processo de pertencer a grupos é fundamental. Este senso de pertencimento à suas tribos, conforme apontado por Souza (2003), é chave para entender a mentalidade do jovem adolescente que busca sua expressão dentro do coletivo, seu posicionamento dentre os grupos, verificando as semelhanças e diferenças, e se ajustando no processo de formação de identidade.

É importante lembrar também da perspectiva de Arroyo (2003) quanto às diversas narrativas que se tornaram disponíveis, principalmente diante do conceito da relatividade, o qual permite que observemos os diversos grupos étnicos de acordo com seu próprio contexto, e não de acordo com a perspectiva europeia. Isso traz legitimidade para os discursos dos diversos grupos culturais que observamos em sala de aula, e essa compreensão é de extrema importância para o professor de música.

Um jovem que pertença a um grupo de roqueiros pode até descrever a experiência de tocar música sertaneja de forma positiva, descrevendo alguns atributos

que foram interessantes em sua experiência, porém pouco provavelmente vai alegar que gosta de música sertaneja diante de sua tribo.

Esta situação na qual o aluno afirma continuar não gostando de música sertaneja, mesmo após ter interagido positivamente com seus resultados delineados, consiste em um resultado um pouco diferente das experiências de Green (2006), na qual ela introduz a música clássica para os alunos após terem a possibilidade de tocar músicas de livre escolha, pois nesse caso, os alunos demonstraram uma maior abertura à música clássica. Green sugere que isso acontece devido ao fato dos alunos terem transitado positivamente no âmbito do significado inerente, quando tocaram as músicas que gostavam. Isso trouxe uma pré-disposição para também transitarem positivamente no âmbito do significado inerente da música clássica. Além disso, houve uma influência desta experiência positiva no campo inerente do significado musical para o campo delineado, pois vários alunos demonstraram a gradativamente abandonar preconceitos com a música clássica.

A compreensão musical dos alunos foi desenvolvida durante o projeto, e isso pode ser percebido devido aos relatos dos alunos sobre a melhora em sua escuta atenta e intencional (GREEN, 2002). Perguntei aos alunos se alguma coisa havia mudado em sua relação com a música de forma geral após a realização do projeto. Muitos comentários apontaram para aspectos inerentes da música. Eles disseram que passaram a perceber a instrumentação e forma musical. Houve um aluno que relatou que agora escutava a música que havia trabalhado no projeto percebendo cada nota e o momento de cada acorde na música:

“Agora quando eu ouço a música eu lembro do momento dos acordes no momento. Dos dois instrumentos, do violão e a flauta. Ai eu identifico cada nota. Eu lembro de cada nota.” (Vídeo 3, Aluno 6)

“Muitas pessoas já chegaram em mim. Eu toco baixo na igreja. Tipo assim. As pessoas chegam pra mim e perguntam. Ou você tava fingindo lá na frente. Porquê as pessoas não reconhecem o que é o baixo na musica, não conhece, não sabe o q ele faz, qual o som do baixo. Porque assim à partir do momento que você tira alguma coisa você consegue perceber o instrumento na musica.” (Vídeo 3, Aluno 7)

Apesar disso, houve comentários que apontaram para uma construção individual dos aspectos delineados da música:

“Muda tipo tudo. Antes de tocar violão, antes de ter contato com a música. Eu ouvia só rock progressivo, hardcore. Quando eu comecei a tocar guitarra, eu comecei a ouvir coisas que eu nunca pensei que eu ia ouvir na vida, tipo samba, mpb, musica popular e tal. Você consegue ouvir mais coisas... são novos horizontes que surgem com a música.”(Vídeo 3, Aluno 8)

5 Considerações finais

Segundo Green (2010), os conceitos de significado delineado e inerente da música servem apenas como modelos para investigarmos o impacto que a música exerce sobre o ser humano. Porém, na prática, a música não pode ser desmembrada em aspectos sociais e aspectos inerentes. Eles acontecem de maneira simbiótica e não existe uma fronteira clara entre estes dois mundos.

No entanto, estes modelos nos ajudam a encontrar um caminho para a celebração musical, na qual respeitamos e apreciamos a arquitetura sonora e sua expressão humana e sociológica com igual importância.

De acordo com os dados obtidos, a relação positiva com o material delineado da música foi influenciada principalmente pelo princípio primordial do projeto, que é a liberdade dos alunos escolherem as próprias músicas (GREEN, 2008). A experiência deste projeto me chama a atenção para a maneira como este princípio é colocado em prática, pois temos que estar atentos à formação dos grupos no início do projeto para que o contexto individual de cada aluno seja respeitado e ele encontre o ‘seu lugar ao sol’ diante da turma e dos grupos formados. Quando o aluno está bem com o seu grupo e com a música escolhida, possuindo uma relação positiva com seus significados delineados, temos a base para trabalhar com o material inerente da música. Porém, de nada serve trabalharmos com o material inerente se estas bases não estão sólidas. Se insistirmos neste viés, teremos a experiência de alienação, conforme percebemos que ocorreu com um dos alunos do projeto.

Por outro lado, quando a escolha das músicas e inserção dos alunos nos grupos acontece de forma positiva, temos a base para trabalhar o significado inerente, o qual durante muito tempo foi considerado como a totalidade do universo do ensino musical, de acordo com Arroyo (2003).

Conclui-se que a relação positiva com o material inerente da música, mais especificamente o aprendizado das notas, acordes e forma musical, são fatores determinantes para a celebração musical. Todos os alunos que não tiveram atrito com a escolha de suas músicas e estavam bem inseridos em seus grupos, estavam mais propícios a trabalhar positivamente com os aspectos inerentes da música, e, conseqüentemente, puderam celebrar o aprendizado musical.

6 Referências Bibliográficas:

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, Goiás, 2003.

BARROS, Maria de. Aprendizagem musical no canto popular em contexto informal e formal: perspectiva dos cantores do Distrito Federal. Dissertação de mestrado - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Música, Brasília, 2010.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CALLEGARI, Paula Andrade. A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green: um estudo de caso em um Projeto Social. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2008.

FERLIM, Uliana Dias Campos. Preparando os licenciandos para o trabalho com Música Popular: ressignificando as práticas de ensino e aprendizagem musical. Anais do XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, 2012.

FIALHO, Vania Malagutti. HIP HOP SUL: Um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: um alternativa em construção na pesquisa educacional. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Londrina, Paraná, 1996.

GREEN, L. How popular musicians learn: a way ahead for music education. London: Ashgate, 2002.

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for 'other' music:

current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, Vol.24, N.2, p.101-118, 2006.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate, 2008.

GREEN, L., & D'AMORE, A. Informal Learning. In: A. D'AMORE (Ed.) *Musical Futures: an approach to teaching and learning*. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3, p. 130-170. London: Paul Hamlyn Foundation, 2010.

GROSSI, Cristina. *Aprendizagem informal da música popular na sala de aula: relato de um projeto piloto realizado com jovens de uma escola pública de ensino médio*. Anais da XIX ANPPOM 2009.

GROSSI, C. & LIMA, M.B. *Prática musical no ensino médio em um projeto-piloto: reflexões acerca da aprendizagem informal da música popular na educação formal*. Anais da XVIII ABEM, 2009.

PROENÇA, Fábio Costa. *Prática de Conjunto: um estudo de caso sobre as aprendizagens musicais de uma banda de jovens*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Curso de Graduação de Licenciatura em Música, Florianópolis, 2011.

RECÔVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2006.

SOUZA, Jusamara. *Educação Musical e Práticas Sociais*. Revista da ABEM, n. 10, 2004.

SWANWICK, Keith. *Permanecendo fiel a música na Educação Musical*. Em: Anais do II Congresso Anual da ABEM. Porto Alegre, 1993.

SZYMANSKI, Heloisa. *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Heloisa

Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. – Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. (Trad. Daniel Grossi). 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Roteiro Semi-estruturado

1. O que vocês aprenderam no projeto?

Objetivo: Aquecimento. Estimular a memória dos alunos em relação ao projeto.

Escopo: Significado inerente

2. Como foi o processo de escolha das músicas que foram tocadas no projeto?

Objetivo: Buscar conhecer quais significados as músicas já tinham para os alunos antes do projeto.

Escopo: Significado delineado

Todos concordaram? Alguém ficou insatisfeito com a escolha? Por quê?

3. Como foi o processo de aprender a tocar a música?

Perguntas subsequentes: Mas você já sabia isso antes? Foi a primeira vez que você tocou este instrumento? Este acorde, ritmo, levada?

E os cantores? O que vocês aprenderam?

O que você aprendeu de novo no projeto?

4. Depois de ter aprendido a tocar a música, mudou a sua relação com ela?

Objetivo: Investigar qual significado inerente a música passou a ter.

Perguntas subsequentes: Hoje em dia, quando você escuta essa música, o que você sente? O que passa pela sua cabeça?

Você passou a gostar mais da música ou menos? (delineado) por quê?

Você ainda toca ou canta essa música hoje em dia? Por quê?

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Autorização

Autorizo que o aluno **Felipe Costa Vieira**, aluno da Licenciatura em Música, sob o número de matrícula **09/0112903**, da Universidade de Brasília, utilize o horário da aula de Música dos alunos do 2º ApB, do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no dia 18 de novembro de 2013, para a coleta de dados (entrevista com os alunos) do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Brasília, 15 de novembro de 2013.



Juliana Rocha de Faria Silva

Docente de Artes/Música (Servidora do Quadro Permanente do IFB)

Siape nº 1818089